



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

ELIENE DA SILVA CERQUEIRA

**EXISTÊNCIAS QUE RESISTEM: UM OLHAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR  
FRENTE A NEGRITUDE**

Santo Antônio de Jesus

2019

ELIENE DA SILVA CERQUEIRA

**EXISTÊNCIAS QUE RESISTEM: UM OLHAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR  
FRENTE A NEGRITUDE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao componente curricular Estágio Supervisionado - Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientação: Profª Drª Adriana Lourenço Lopes.

Santo Antônio de Jesus

2019

ELIENE DA SILVA CERQUEIRA

**EXISTÊNCIAS QUE RESISTEM: UM OLHAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR  
FRENTE A NEGRITUDE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao componente curricular Estágio Supervisionado II - Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Adriana Lourenço Lopes  
(Professora - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

---

Josineide Vieira Alves  
(Professora - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

---

Ms. Marta Elizabeth Guimarães Alfano  
(Psicóloga)

## AGRADECIMENTOS

Quando se tem muito a agradecer fica difícil saber como começar. A Universidade foi um espaço de crescimento e autoconhecimento e por isso, sempre serei grata por essa oportunidade. Estar aqui escrevendo, significa que mesmo não tendo sido nada fácil, eu estou conseguindo concluir este ciclo. E mesmo sabendo que o que sei é um grão de areia no oceano, sou grata por aprender tanto nesse caminhar, por me conhecer melhor, por ter me desconstruído diariamente tentando me construir.

Aos meus pais, não existem palavras suficientes capaz de demonstrar o amor e gratidão por vocês que, literalmente, vieram viver esse sonho comigo. Eu sou porque vocês foram/são comigo. Meu pai, obrigada por todas as caronas, pelas comidas gostosas nos momentos de estresse e por sempre me fazer sorrir. Minha mãe, obrigada por mesmo sem ter estudado acreditar na educação como transformadora. Teu amor, pulso firme e colo me deram força para chegar até aqui. Aos meus irmãos, agradeço pelo carinho e amor, vocês tornaram o caminho mais leve.

É engraçado como os encontros nos atravessam e nos tornam melhores, é muito significativo pra mim ter feito ninho, com amigas tão leais, divertidas e honestas. Camila, Jilmara, Laís e Thais, não saberia agradecer todo cuidado, mas sei que ter vocês ao meu lado esses anos me fizeram mais humana e muito mais feliz. Gosto de pensar na gente no início do curso e do modo como fomos nos aproximando, nos aceitando e nos amando, de uma maneira que deixaram de companheiras da universidade para serem companheiras da vida.

Ao meu grupo de estágio, principalmente a Adriana, Ana e Thais, obrigada pelas trocas, por estarem comigo nos momentos difíceis e nos momentos que faziam nossos corações transbordarem.

A Bruna (*in memória*), minha amiga de sempre que por muitos anos foi meu equilíbrio, que quando eu não pensava em fazer universidade pensou por mim e me ensinou a pensar, que me incentivou, que comemorou minhas conquistas e sempre me apoiou nos momentos de alegrias e de angústias. Estar formando é realizar um sonho que nunca foi só meu, um sonho que só foi possível porque Bruna acreditou muito nisso e me fez acreditar, seu entusiasmo e certeza me fizeram ter vontade e me jogar, eu sempre serei grata a Bruna por isso e por tanto que ela fez por mim. Cada conquista minha sempre terá muito dela.

Às minhas professoras, obrigada por me proporcionarem meios para passar no ENEM. Gratidão também a todas as professoras que contribuíram para a minha formação profissional, política e ética. Principalmente as da área de Educação, que me mostraram o processo de aprendizagem de um outro lugar, que deram sentido ao meu estar no curso e me mostravam uma Psicologia com práticas em que acredito. A Rita, que basicamente me ensinou a escrever e me fez entender sobre a aprendizagem ser processual, conceito que se ouve muito falar, mas não é comum nas práticas docentes; obrigada por não se limitar ao certo e errado; obrigada por nos ensinar caminhos para melhorar a escrita e conseqüentemente as formas de aprender. A Marta, por toda leveza nas aulas e por nos ensinar que não precisamos estar entre quatro paredes para aprender, obrigada por nos mostrar a psicologia por uma perspectiva mais humana. A Jô, sou muito suspeita para falar, obrigada por me permitir participar do projeto de extensão, que me tirou tantas vezes do lugar, me sacudiu e fez repensar minha trajetória de vida; obrigada pelas aulas que sempre me desconcertava, me fazia ter dor de cabeça de tanto pensar e que me transformava a cada dia. A minha orientadora Adriana, obrigada pela disponibilidade de se jogar comigo no campo, por acolher minhas angústias, por comemorar nossos pequenos passos e por sempre ser tão positiva em relação a tudo.

Aos alunos da escola, principalmente a turma do EJA, obrigada por me acolher, aceitar e por me ensinar tanto. Obrigada por dividirem um pouco da história de vocês comigo e pelo caminho lindo que construímos juntos.

Estar numa escola que é fisicamente igual à que estudei no ensino fundamental fez eu me enxergar em cada um dos alunos, ter histórias de vida e questões parecidas me desestabilizou tantas vezes, mas ver adolescentes lidando com questões tão complexas fez eu me sentir muito mais forte.

(...)

*me dói perceber é como o racismo age:  
ele faz os oprimidos  
acreditarem que tem culpa pelo que passam,  
desenvolverem o auto-ódio,  
não se encontrar,  
não reconhecer sua ancestralidade  
e ainda acreditar em princesa Isabel.*

*Deise Oliveira*

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
1. ESCOLA, NEGRITUDE E PSICOLOGIA ESCOLAR: INICIANDO REFLEXÕES .....	9
2. ESCOLA MUNICIPALIZADA MARIELLE FRANCO: APRESENTANDO O CAMPO DE ESTÁGIO.....	18
3. ENTRE PEDRAS, FLORES E ENCONTROS.....	23
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	35
REFERÊNCIAS .....	38
ANEXOS .....	41

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho relata a experiência do Estágio Supervisionado I e II do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que aconteceu numa escola municipal de Santo Antônio de Jesus – BA, entre os meses de julho a dezembro de 2018, sob orientação da professora Adriana Lourenço Lopes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia, este estágio constitui-se por “um conjunto de experiências diversificadas realizadas em instituições ou serviços de psicologia que permitam o desenvolvimento integrado das competências e habilidades, permitindo que os conhecimentos concretizem-se em ações profissionais” (PPP, 2008, p.31).

O presente estágio supervisionado aconteceu no contexto escolar e contou com uma equipe composta por nove estudantes, sendo divididos entre duas escolas. Na escola em que desenvolvi atividades tinham cinco estagiárias e cada uma ficou com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram construídas trajetórias diferentes, com base nas demandas apresentadas pela escola e no encontro com as turmas.

O estágio aconteceu em dois momentos, antes de ir a campo as (os) alunas(os) encontravam-se semanalmente em encontros de supervisão coletiva, para discussões teóricas sobre a Psicologia Escolar, escola, observação participante, modos de atuação, queixa escolar, entre outros temas. No segundo momento, fomos a campo conhecer a escola, os agentes escolares e a partir daí, criamos uma trajetória, nesse caso, buscamos acompanhar a expressão da negritude de uma turma de EJA.

Esse relatório parte de uma discussão histórica acerca das questões étnico-raciais que, ainda hoje, estão presentes no contexto escolar, que influenciam o modo da pessoa negra ser vista na sociedade, visando refletir sobre o papel da escola diante da negritude e as negligências a qual esta está submetida. Em seguida, apresenta o campo de estágio, sua rotina e os sujeitos desse contexto. Posteriormente, descreve as atividades realizadas no decorrer do estágio com uma turma de estudantes da EJA e apresenta algumas reflexões, considerações e inquietações sobre tais experiências e vivências.



## **1. ESCOLA, NEGRITUDE E PSICOLOGIA ESCOLAR: INICIANDO REFLEXÕES**

O modo de pensar os fenômenos relacionados à escola tem influência direta sobre o modo dominante de pensar a sociedade e a visão de mundo (GUZZO, 2005). A nossa concepção de sociedade foi construída e reforçada gradualmente, influenciada por ideologias que fortaleciam a divisão de classes, o acúmulo de riqueza e o poder nas mãos de uma pequena parcela da população. Nesse sentido, as escolas, criadas no século XIX, atuavam a favor da burguesia. Apesar de nos encontramos no século XXI, as escolas não passaram por reformas estruturais, ainda se mantêm rígidas, metódicas, conservadoras, funcionando verticalmente, além de não considerarem as singularidades dos indivíduos (PATTO, 1999).

Apesar da atribuição à escola enquanto espaço que visa garantir a superação da desigualdade, o sistema educacional não é pensado como um ambiente promotor de um ensino-aprendizagem eficaz e significativo, responsabilizado com a realidade social, cultural e econômica. Neste sentido, desconsidera-se que as escolas estão inseridas em contextos diversos, com realidades e necessidades distintas (GUZZO, 2005). Não se questionam as práticas educacionais, isentando a escola, Estado e mercado da responsabilidade social de garantir educação de qualidade para todos, nos privando de um direito constitucional (PATTO, 1999).

As escolas no mundo Ocidental foram popularizadas propositalmente, com finalidade de construir uma ideia de nacionalidade, unificar a língua, costumes e criar um sentimento de pertencimento, facilitando assim o processo de disciplinarização (PATTO, 1999). Outra função imposta à escola, foi a de superar a desigualdade social. Contudo, não foram criadas práticas realmente capazes de possibilitar esta superação; ao contrário, foram criadas teorias que individualizavam o processo educacional e responsabilizava apenas o sujeito, enquanto capaz ou não de ter ascensão social.

Machado (2007) afirma que, um mecanismo usado para continuar mantendo o controle e a isenção dos responsáveis pelo sistema educacional é a propagação da ideia de culpa, como algo individual. Invés de se questionar e repensar o modo de funcionamento do sistema, atribui-se culpa aos alunos, professores, contexto e/ou familiares.

Figueira e Caliman (2014) também pontuam que, em geral, os problemas das crianças nas escolas são justificados por questões individuais, culpabilizando desde à desestruturação da família quanto atribuindo a questões neurológicas. Não é por acaso que essas práticas acontecem, não só no Brasil, mas em vários países da Europa, foram criadas teorias que

reforçam a individualização, culpabilização, propagam o racismo e defendem ideias meritocráticas.

Atribuir problemas educacionais a questões neurológicas foi um mecanismo cientificista de transformar problemas sociais em individuais. Patto (1999), mostra como a ciência foi grande aliada da burguesia, contribuindo para que ideologias liberais e meritocratas se consolidassem, individualizando e responsabilizando os indivíduos pelo seu sucesso/fracasso, com o intuito de manter a dominação da burguesia e a passividade do proletariado. Para isso, as ciências humanas justificaram cientificamente as desigualdades sociais e econômicas, traduzindo-as em desigualdades pessoais, biológicas, racistas e orgânicas. Criando práticas e teorias que reafirmavam a sua postura diante da sociedade.

As práticas higienistas iniciaram-se no final do século XIX e utilizaram explicações biológicas para tornar condutas ditas desviantes que até então eram do campo moral e/ou disciplinar em algo diagnosticável, tratável e medicável. É fundamental atentar-se que essas práticas eram voltadas principalmente para a parcela mais vulnerável da sociedade e, apesar das mudanças de séculos, ainda é muito comum o uso de explicações biomédicas para comportamentos tidos como normais ou anormais, tornando-se dispositivos considerados fundamentais no processo de escolarização (FIGUEIRA e CALIMAN, 2014).

Uma das teorias que legitimavam a divisão de classes é a teoria da inteligência hereditária, iniciada no século XIX e reforçada até meados do século XX, esta defendia que a inteligência era atribuída através de características hereditárias, que a eugenia possibilitaria um aprimoramento da espécie. As práticas eugênicas foram caracterizadas pelo uso do discurso científico para disseminar que existia uma tendência social à decadência e que tinha causa biológica, o que podia e deveria ser corrigido através de uma seleção da espécie (MISKOLCI, 2003). Como mencionado anteriormente, é necessário pontuar que essas práticas eram voltadas para uma parcela específica da sociedade, o povo pobre.

Outra teoria discutida por Patto (1999), é a da carência cultural, que atribui a responsabilidade do fracasso da criança no contexto escolar ao ambiente social que está inserido. Defendem que as crianças são pouco estimuladas, que não têm exemplos, que pertencem a famílias “desestruturadas” e por isso, não se desenvolvem da maneira esperada. Pode-se observar que, mesmo as teorias sendo distintas, ambas são ligadas pelo elo da estigmatização, inferiorização, preconceito, racismo e discriminação, e o alvo é sempre o mesmo, a parcela mais vulnerável da população.

Nunes (2006), ilustra como exemplo a teoria de Nina Rodrigues, médico brasileiro que defendia a existência de dois códigos penais brasileiro, um para pessoas negras e outro para pessoas brancas. Para ele, a ideia de igualdade de direitos e deveres era ilusória e acreditava que as exigências deveriam ser especificadas de acordo com a raça. Diversas teorias extremamente racistas foram propagadas e tiveram força por muito tempo, algumas ainda se mantêm mesmo com outra roupagem e isso reflete diretamente no modo de ser das escolas.

Quando se pensa na educação no Brasil é fundamental considerar a construção histórica do país. O Brasil foi construído através da desapropriação de terras indígenas e genocídio dos índios. Foram trazidos navios negreiros com várias etnias africanas escravizadas, pessoas que construíram cidades, estados e foram a base da construção do país. E, apesar de ocuparem um lugar subalterno na sociedade, de não terem nenhum direito reconhecido por serem considerados propriedades, os negros “detinham uma posição central na economia e nas relações de trabalho, pois através da mão-de-obra representavam a base e a sustentação do sistema econômico” (Bonilha, 2012, p.05).

A relação com os negros traficados para o Brasil sempre foi extremamente violenta, de miséria, discriminação e humilhações constantes.

A partir de meados do século XVI e, oficialmente, até 1850 – data da lei que aboliu o tráfico de escravos negros –, chegaram ao Brasil milhões de pessoas vindas de diferentes partes do continente africano. Nesse período, a forma de relação com o escravo é muito clara, pois ele é visto como “peça”, tratado como coisa que tem um proprietário: é alugado, vendido, comprado, entra na contabilidade das fazendas ao lado das cabeças de gado, das ferramentas e outros bens materiais. (NUNES, 2006, p.90)

Cruz e Martins (2017) argumentam sobre como estas relações hierarquizadas e criminosas contribuíram na produção de uma sociedade que acredita e reproduz a concepção de que pessoas negras e indígenas são inferiores. A negação de dignidade e possibilidades de escolhas desencadeou em uma série de estupros para as mulheres negras. Se as mulheres em geral eram vistas apenas como reprodutoras, as mulheres negras eram submetidas a reproduções constantes, muitas vezes com os senhores, tais fatores geraram a miscigenação. Esse fenômeno gerou incômodo na elite e teorias racistas ganharam força no País para explicarem por meios ditos científicos uma suposta inferiorização da raça/etnia negra (CRUZ e MARTINS, 2017).

O processo de abolição aconteceu de forma lenta no Brasil, que foi o último país na América Latina a abolir a escravidão. Esse fato histórico marcou a sociedade brasileira e as

heranças desse período estão presentes até hoje nas relações da sociedade através do racismo em diversos níveis (NUNES, 2006).

Com teorias e conceitos com aparência científica e pouca consistência, a ciência ocupou um lugar de legitimação do preconceito, principalmente contra os negros, com teorias com base na naturalização da miséria e do sofrimento, como forma de validação de privilégios (SOUZA, 2009). É importante pontuar que a Psicologia atuou enquanto aliada dessa ciência e por vezes contribuiu para essas questões (PATTO, 1999).

Após a abolição da escravatura, os negros continuaram a ser excluídos da sociedade e marginalizados. Outra questão a ser lembrada, diz respeito ao grande incentivo à imigração européia para o Brasil, e como os cargos ditos para a parcela pobre da população iam sendo direcionados para estes imigrantes, restando para os negros, mais uma vez, a ocupação de trabalhos que mesmo com outras nomenclaturas mantinham viés escravocratas, fortalecendo a situação de exclusão e miséria, além de potencializar a desigualdade social e o racismo (BONILHA, 2012).

No período pós abolição, a elite brasileira buscou meios para a construção da identidade nacional do país, e a miscigenação era considerada um empecilho, pois iam de encontro com as teorias criadas anteriormente que inferiorizavam pessoas negras, e essas pessoas, ditas inferiores faziam parte da população brasileira. Por isso, como já mencionados, métodos eugenistas foram utilizados no Brasil, com objetivo de garantir o embranquecimento da população (CRUZ e MARTINS, 2017). Contudo, tais métodos não se sustentaram, pois quando:

(...) não conseguem embranquecer a nação fisicamente, muda-se então a estratégia, que agora parte para mecanismos psicológicos e simbólicos, que perpassam pela constante opressão estrutural presente nos meios sociais e em suas relações, tendendo a incumbir na sociedade brasileira, bem como no inconsciente de mestiços e negros o ideal branco, que acaba por dificultar na busca da identidade e na valorização de suas raízes. (CRUZ e MARTINS, 2017, p.02)

De acordo com Stepan (2004) as ideias eugênicas eram vistas no Brasil como símbolo de modernidade. Os temas discutidos eram relacionados a educação higiênica e sanitária, o controle da reprodução humana, controle matrimonial, a seleção de imigrantes, além de diversos debates acerca do branqueamento, miscigenação e uma suposta regeneração racial (STEPAN, 2004).

Uma das estratégias utilizadas no processo de embranquecimento foi a separação entre negros e mestiços, como forma de alienação e afastamento desses de suas histórias e raízes. O colorismo como ator nessa segregação acabou por contribuir para a negação da identidade

baseada na negritude. Termos como mulatas (os), morenas(os), cor do pecado, café com leite, entre outros, foram/são utilizados para afastar as pessoas da negritude e aproximá-las na busca de pertencer ao padrão branco (CRUZ e MARTINS, 2017).

É importante salientar que, mesmo com tentativas exaustivas, mesmo aproximando-se, as pessoas não brancas nunca serão brancas, nem são tratadas enquanto brancas. Cria-se um nível hierárquico que muda a intensidade do racismo e discriminação, mas estes jamais deixam de existir. Ao não se considerar negro, muitas vezes ignora-se o racismo “sutil” do cotidiano, e questões sociais relativas ao racismo são lidas enquanto características individuais.

Outra estratégia foi o silenciamento da história da negritude no Brasil, a escravidão e a história do país são romantizadas nos livros acadêmicos, e a luta por liberdade que custou a vida de Zumbi e de tantos outros negros escravizados são reduzidas a uma pseudo bondade da princesa Isabel, reafirmando o lugar da mulher branca enquanto caridosa (NUNES, 2006).

A construção sócio-histórica do país foi mantendo a desigualdade racial e em como o estado, além de negligenciar a história do povo negro, manipula e controla como esta é contada, levando-a para o caminho do esquecimento:

até hoje, é uma luta constante em uma sociedade em que a desigualdade racial é arraigada e as tentativas de apagar a memória da barbárie contra os escravos são permanentes, quer pela eliminação de documentos, quer pela disseminação do mito da democracia racial (NUNES, 2006, p.91).

Pensando na atualidade, pode-se observar que o modelo dominante ainda é o heteronormativo branco. A mídia, a cultura e os currículos escolares ainda se baseiam no modelo europeu e apresentam estereótipos positivos associados sempre a parcela branca da população. Enquanto para a população negra, continua-se reservando estigmas e estereótipos negativos, relacionados a criminalidade, violência e hipersexualização (BONILHA, 2012). Tais estigmas são tão enraizados na construção do ser negro que as pessoas negras aprendem a se colocarem e se sentirem pertencentes a esses lugares.

Explanas como se construiu a sociedade brasileira, pode-se pensar nas relações da população em geral sobre o ser negro, e principalmente sobre os negros se reconhecerem e se aceitarem enquanto pessoas negras. Reconhecendo a escola enquanto espaço de construção de subjetividades, faz-se necessário pensar em como vem sendo sua atuação e o que ela vem produzindo/reproduzindo.

A escola é uma das instituições fundamentais para a manutenção do sistema capitalista. Com isso, ela desde os primórdios reafirma a divisão de classes e conseqüentemente, as divisões étnicas, delegando lugares e modos de tratamento específicos para pessoas brancas e pessoas

negras. Os livros, de maneira geral, são sobre pessoas brancas, as imagens das mulheres bonitas são imagens de mulheres brancas, os homens bem sucedidos são representados por homens brancos, e imagens de trabalhos braçais, servis e de pessoas marginalizadas são representadas por pessoas negras.

O Brasil é um país majoritariamente negro, e por consequência, o sistema educacional das escolas públicas brasileiras também tem sua maioria composta por crianças e adolescentes negros. Apesar desses dados, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, aponta que naquele ano, apenas 7,6% dos brasileiros se declararam negros, enquanto os que se consideraram pardos representou 43,1% da população.

O modo como os negros foram/são vistos e tratados em nossa sociedade pode justificar a dificuldade de se identificar enquanto negro. Além disso, existe uma negação geral da negritude, porque ser negro é ser visto por muitos como algo ruim, como algo que lhe torna inferior. Então, se a tez da pele da pessoa é um pouco mais clara, é comum esta não se considerar negra e não ser lida enquanto negra por outras pessoas. Para estas pessoas, o ato de se considerar enquanto pertencente ou não é uma construção complexa que envolve referências, autoconhecimento, conhecimento histórico, etc. É um processo de lugar social, que é construído e reforçado diariamente pelo modo dominante de pensar a sociedade, e apresenta diversas interfaces que influenciam no modo de vida destas pessoas, como elas se colocam esteticamente, como elas se vêem e em como são vistas (SOUZA, 2007). A autora discorre sobre o pertencimento poder ser positivo ou negativo e em como essas polarizações contribuem na produção de uma infinidade de modos de ser. A esse respeito, é preciso considerar que:

No caso do binômio negros e brancos em nosso País, a polarização é dada considerando que no extremo negativo estariam os negros, e no positivo os brancos. Os primeiros, definidos como homens e mulheres de cabelos muito crespos, tez muito escura, lábios muito grossos e nariz bem chatos e os segundos, com cabelo bem lisos (claros ou escuros), olhos claros, tez clara, nariz e lábios finos. (SOUZA, 2007, p. 225)

É preciso se atentar a história do país para pensar o pertencimento racial. As relações desiguais estruturaram e definiram lugares sociais específicos para as pessoas em função de sua origem e cor, deixando de garantir por muito tempo que pessoas negras participassem do processo de escolarização e tivessem boas condições de trabalho, apesar de a escravidão ter acabado no fim século XIX, as pessoas negras em geral ainda não têm boas condições de trabalho e passam por um processo de escolarização decadente, que muitas vezes exclui e contribui para manter a desigualdade social e racial. Além disso, ainda é preservada a crença

de que a cultura europeia é superior e mais significativa que outras culturas, e as escolas contribuem para que essa crença se mantenha (SOUZA, 2007).

Com intuito de apresentar as culturas africanas e afro-brasileira nas escolas, o movimento negro conseguiu que uma lei que possibilitasse os alunos a conhecer e se identificar com outras referências. A lei 10.639 estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, instituindo o ensino de história e cultura africana nos currículos escolares. Esta lei é uma conquista importante do movimento negro, as escolas que sempre utilizaram como exemplo a Europa e apresentou a história do povo negro reduzida à escravidão, ignorando suas histórias e culturas, passam a ter a obrigação de apresentar para seus alunos as culturas africanas. Essa lei visa o fortalecimento das identidades étnicas afro-brasileiras.

São necessárias referências positivas no que se refere ao pertencimento e a lei 10.639, deve ser um instrumento de garantia de que essas referências sejam produzidas no ambiente escolar. É preciso valorizar os traços fenotípicos e divulgar de forma positiva, é preciso que as crianças cresçam se vendo e se reconhecendo nos livros, nas histórias, nos escritores, na mídia, etc. Só assim, esse sentimento de inferioridade criado e reafirmado pela elite, de pessoas negras em relação às brancas pode desaparecer, através de respeito, reparação social e referências (SOUZA, 2007).

O que se observa dezesseis anos após a promulgação da lei 10.639 é que esta não é cumprida de forma efetiva. Nas escolas ainda são muito comuns práticas discriminatórias e intolerantes. De maneira geral, os educadores não acreditam e muitas vezes não conhecem/reconhecem a história das culturas africanas como algo importante para conhecer a verdadeira história do Brasil. É importante pontuar que, muitas vezes, essas professoras não são preparadas durante a graduação para lidar com questões étnico-raciais na sala de aula e durante suas histórias de vida também não tiveram esse tipo de discussão.

Conforme Souza (2007), a maior parte da população brasileira é orientada pelo mito da democracia racial e pela crença de que pessoas brancas são superiores as negras. Com isso, é comum que estes ensinam isso para seus filhos e/ou alunos, ou seja, alunos negros crescem aprendendo que são inferiores e menos capazes, enquanto alunos brancos aprendem que são superiores. Esta relação desigual gera dor, angústias, traumas e dificuldade em reconhecer seu pertencimento racial. É preciso considerar que essas educadoras reproduzem o que aprenderam desde cedo, estas também não tiveram referências negras em seus livros, na política, na mídia, etc. Elas também passaram por relações hierárquicas e em muitos casos são professoras negras

que foram ensinadas a silenciar a sua negritude. Por isso, muitas vezes essa ausência de representatividade é naturalizada.

Quando a escola silencia e ignora situações racistas ela contribui para a manutenção da desigualdade racial e submissão étnica:

Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter seus gestos e falas, para quem sabe, passar despercebida num espaço que não é o seu. (CAVALLEIRO, 2000, p.100 apud SOUZA, 2007, p.233)

A maneira como a escola lida com questões relacionadas a negritude e as referências estigmatizadoras que utilizam, influenciam significativamente na construção das singularidades, não proporcionando que esses jovens negros sintam-se respeitados e aceitos, dificultando que eles tenham autoconhecimento e autoaceitação (SANTOS e NETO, 2011). Os estigmas inferiorizam pessoas negras, afastando-os da autoaceitação e os coloca num lugar de buscar se “corrigir” para parecer o menos possível com um negro, seja alisando os cabelos, tentando clarear a pele, entre outros (BONILHA, 2012).

A escola tem sido um lugar que muitas vezes estigmatiza e exclui. Contudo, faz-se necessário construir um processo de escolarização que auxilie de forma positiva no processo de estruturação de identidade negra, um processo que não mais silencie, que conheça e reproduza novas representações, que mostre pessoas negras em lugar de destaque, que desenvolva ações que garantam que pessoas negras conheçam e tenham orgulho de sua cor e de sua história. (SOUZA, 2007)

Já foi mencionado sobre a ausência de disciplinas sobre relações étnico raciais na graduação das professoras e dos professores, e é de extrema importância atentar-nos que isso não acontece apenas com essa categoria profissional. De maneira geral, a negritude é silenciada em nossa sociedade, então nas academias, as discussões acerca desses temas ainda são limitadas por grupos específicos que estudam algo diretamente relacionado. Mas ao se considerar que a maioria da população brasileira é negra, deveria considerar-se também a importância de falar/estudar sobre negritude. André (2007, p.01) descreve o conceito de negritude como “a busca de afirmação do negro, da sua existência enquanto ser herdado dos ancestrais nos campos artístico, religioso, dentre outros.”

É possível observar que o despreparo para falar sobre negritude é algo que atinge várias áreas. A psicologia, que deve ser uma prática comprometida com o outro também não está isenta, olhando as grades curriculares é notável o descaso com questões étnicas raciais. Ao



considerar o lugar que a psicologia ocupou na história nota-se que não é por acaso, sendo que esta sempre esteve ao lado da elite, com práticas estigmatizantes, medicalizante e excludentes.

Estar na escola, enquanto estagiária de Psicologia, é se questionar sobre a favor de quem as práticas estarão voltadas. Tradicionalmente, as atuações de psicólogos no contexto escolar tiveram como foco no diagnóstico, orientação e intervenção. Na maioria das vezes, através de queixas escolares por problemas ditos emocionais, de aprendizagem e de comportamento (MARTINEZ, 2010; PATTO, 1999).

Apesar desse tipo de prática ainda ser comum, essa não é a única forma de trabalhar nas escolas. Outros modos de atuação que considerem a construção biopsicossocial são possíveis e necessárias, através de uma Psicologia comprometida com os processos educacionais, tendo ciência de que apesar desses processos acontecerem em vários níveis e âmbitos, a escola tem um papel de grande influência e o psicólogo, neste contexto, pode influenciar de maneira positiva.

Um modo de caminhar pela escola pode ser facilitado pela escuta clínica, vista como um dispositivo de cuidado, que se diferencia da escuta comum e abre possibilidade para o encontro, valorizando e validando os sentimentos do outro, produzindo novos significados que contribuem para o desenvolvimento de outros modos de sentir, pensar e agir (MACÊDO, SOUZA e LIMA, 2018). Pensando no contexto escolar e em jovens que são ensinados a silenciar, a escuta clínica pode ser uma aliada no processo de reconhecimento, aceitação e empoderamento.

Outro ponto importante é o modo de olhar para os estudantes, se o profissional olha pelo viés das queixas, toda a singularidade do aluno pode ser anulada em função disso. Por isso, não estigmatizar e se permitir estar com o outro pode possibilitar um posicionamento com responsabilidade ético-político, além de permitir que o sujeito se mostre, como é. (MACÊDO, SOUZA, LIMA, 2018)

O estar na escola não é um processo simples e fácil. Lidar com as queixas/demandas e questões relacionadas a negritude é complexo e pode estar a favor do sistema capitalista que individualiza, segrega, exclui e culpabiliza, mantendo hierarquias sociais e raciais; ou pode estar a favor dos agentes escolares, principalmente os estudantes, que são a parcela mais prejudicada nesse processo. Estar ali, com e para eles, é algo que deve promover autonomia.

## **2. ESCOLA MUNICIPALIZADA MARIELLE FRANCO<sup>1</sup>: APRESENTANDO O CAMPO DE ESTÁGIO**

O estágio aconteceu na Escola Municipalizada Marielle Franco. A escola atende crianças e jovens nos três turnos, distribuídas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e turmas na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Inicialmente, a instituição era estadual e passou recentemente pelo processo de municipalização, onde permaneceram alguns professores do Estado e integraram ao quadro de funcionários outros professores da Rede Municipal, com o total de 35 docentes. É uma escola grande, com aproximadamente 1.000 alunos matriculados. De 6º ao 9º ano tinham 409 no turno matutino e 360 no vespertino e 230 no noturno. Destes, 200 alunos eram matriculados nas turmas do EJA divididos entre os três turnos.

A escola é marcada pela presença de muitas grades, na área principal são quatro portões de ferro, o que desde o primeiro momento causou muito incômodo e acaba ilustrando muito sobre a relação desta escola com esses alunos. As turmas ditas como as mais complicadas ficam nas salas próximas a coordenação e ao lado da direção e são isoladas das outras turmas por essas grades, a escola tem o total de 11 salas e todas estão ocupadas por uma turma.

Este estágio aconteceu no turno vespertino, a gestão escolar desse turno é formada pela presença de uma diretora que está no seu primeiro ano enquanto diretora desta escola, uma coordenadora que também chegou à escola em 2018 e no meio do estágio (final do ano letivo), chegou uma segunda coordenadora. Existe também um professor que ocupa o cargo de vice-diretor no turno matutino e acaba exercendo essa função a tarde, mesmo sendo contratado como professor neste turno.

A relação gestão/aluno pode ser considerada como autoritária e vertical. Uma cena comum durante o estágio era a diretora em pé na frente do portão principal conferindo se todos estavam com a farda e tênis. Porém, por vezes, a diretora inspecionava usando sandálias de borracha... Também não era permitido o uso de boné e só era permitido o uso do banheiro e sair da sala para tomar água durante os intervalos entre uma aula e outra.

Outra cena corriqueira era tanto a direção quanto a coordenação andarem pelos corredores pedindo para os alunos entrarem para a sala durante quase todo o período vespertino. Ao exercerem esse papel, acabavam não tendo tempo para realizarem atividades referentes às

---

<sup>1</sup>Será utilizado nome fictício para a escola e para os agentes escolares.

suas funções, fato que frequentemente relatavam como um problema e que causava muito estresse à elas.

No que se refere a relação gestão/professores existia uma queixa frequente a respeito da comunicação entre eles. Algumas vezes, os horários de algumas aulas foram modificados sem consulta e por isso, os professores só descobriam ao ir dar aula em uma turma e outro professor já estar dentro da sala. Era muito comum ouvir queixas dos docentes em relação a direção na sala dos professores.

Em relação a gestão e os outros agentes escolares, as pessoas da portaria, secretaria, limpeza e cozinha, não conseguimos muitas informações. Visualmente, mantinham-se distantes e as conversas eram no sentido de delegar alguma função a essas pessoas. Para termos mais dados seria necessário passarmos mais tempo na escola, o que infelizmente não foi possível.

A relação professora/aluno variava de uma professora para outra, algumas eram mais próximas e eram mencionadas enquanto exemplo, preocupadas em ensinar e tirar as dúvidas; mas a maioria eram descritas com adjetivos pejorativos, como por exemplo ignorantes e mal-educadas. A descrição dos alunos acerca dos professores também trazia relatos de situações e sentimentos que podem ser considerados como negativos.

O primeiro contato das estagiárias com a escola foi durante a participação de um encontro de professores destinado a Atividade Complementar Coletiva (AC). Neste momento, a coordenadora apresentou a escola, mostrou algumas turmas e relatou várias queixas, assim como fizeram os professores e a direção. Se repetiu com frequência entre eles de que *“os meninos são indisciplinados”, “as turmas são complicadas”, “merece e não merece estar na sala”, “nem pai nem mãe quer dar educação”, “carência”, “falta de suporte psicológico”, “sentimos impotência, queríamos fazer mais”, “questões de comportamento”, “falta de perspectiva”, “os pais são piores que os filhos”, “a gente se sente invisível, é como se eu não existisse”, “eles não tem mais jeito”* (se referindo as turmas de EJA), *“precisamos mudar a base”* (se referindo a uma turma do 6º ano do turno vespertino, que eles afirmaram ter medo de serem o EJA do futuro).

As queixas eram das turmas em geral, mas eles direcionavam como se o trabalho das estagiárias devesse ser direcionado unicamente para uma turma do 6º ano e para a turma do EJA III, ambos do turno vespertino. Além de uma prática direcionada e diagnóstica, esperava-se que o trabalho fosse no sentido de *“controlar corpos e solucionar os problemas”*, como um passe de mágica, algo que foi necessário pontuar que não iríamos fazer e quais os motivos.

Uma característica presente foi a pontuação de valores morais para justificar comportamentos por parte dos alunos, trazendo questões de gêneros e a sexualidade enquanto problemas, além de questões de ordem familiar, socioeconômica e étnico-racial. Outro ponto importante foi a demonstração de desgaste das professoras e um pedido de ajuda, algumas pontuaram não saber mais o que fazer, sendo possível compreender o trabalho docente como uma tarefa difícil, por vezes desvalorizada e sem suporte profissional e pessoal.

Após escutar tudo que o corpo docente e a gestão tinham a falar sobre os alunos, escola e suas angústias, foi necessário pensar em como prosseguir, respeitando as preocupações acadêmicas, sem ferir as individualidades desses alunos. Sabia-se que não seria possível aceitar a queixa como foi dada, mas negá-la também acabaria com nossas possibilidades de iniciar um trabalho em Psicologia nesse contexto escolar. Pedimos um tempo para conhecer a escola, os estudantes e entender o modo de funcionamento do ambiente. Assim, deu-se início ao período de observação participante.

Nosso estar na escola foi atravessado inicialmente pela metodologia da observação participante, que refere-se ao

‘olhar’ para o processo de apropriação de conhecimento dos vários segmentos que estão inseridos no ambiente escolar, o que significa analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada; buscar, no seu presente, os elementos estatais e civis com as quais a escola se construiu. Ou seja, na observação da escola ele poderá averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola (MARTINS, 1996, p. 268).

A princípio negociamos que queríamos conhecer todas as turmas, não só as específicas das queixas. Ficávamos nos corredores, assistimos aulas, ficamos na sala dos professores no intervalo, na cantina onde os alunos merendam, fomos revezando pelos locais e tentando nos aproximar. Com alguns professores foi mais fácil, alguns tiveram resistência e mantiveram-se distantes até o final do estágio.

É importante salientar que acredita-se que, a aproximação e vínculo são processos relacionais e como fazemos parte da relação, também somos responsáveis pela ausência de alguns vínculos. Machado (2014), descreve as relações construídas enquanto campo de forças, onde tanto as estagiárias quanto os outros agentes escolares afetam e são afetadas, enquanto forças que se colocam e o modo como nos aproximamos e como aproximam-se de nós interfere nessa interação e vínculo.

A gestão escolar nos recebeu e nos auxiliou na relação com os professores. Os alunos, a princípio, estranharam nossa presença na sala de aula. Discursos característicos do senso

comum sobre *“psicóloga cuidar de doidos”* foi frequente, o que foi interessante porque nos possibilitou iniciar um diálogo.

Nosso período de campo eram dois turnos por semana, o que é relativamente pouco para a imensidão de acontecimentos diários em uma escola. Como já mencionado, a escola é grande e passar por todas as turmas e se aproximar delas era nossa meta inicial. Mas por uma limitação de tempo foi necessário delimitar ainda mais o campo e, após discutirmos sobre as queixas dos professores em encontros de supervisão coletiva, o lugar que esses alunos estavam ocupando nesta escola e a cobrança por estar mais perto das turmas ditas problemas, resolvemos propor um trabalho não só com as turmas de EJA consideradas pelos docentes como “turmas problema”, mas com todas as turmas de EJA, não abarcando a referida turma do 6º ano. Nossa proposta foi aceita e passamos a assistir aulas com essas turmas, cada estagiária com uma turma específica, que foi decidida depois de todas as estagiárias passarem por essas turmas.

As queixas dos alunos em relação aos agentes escolares também não demoraram a aparecer. Em um encontro, entregamos um papel com duas colunas, em uma era para eles escreverem o “que mais gostava na escola” e na outra, “o que menos gostavam”. Foi muito frequente ouvir que *“as professoras são ignorantes”, “elas gritam o tempo todo”, “aquela professora ali só pede para copiar o livro e sai da sala”, “a diretora só sabe gritar”, “todo dia é o mesmo lanche”, “o suco vem com gosto de tempero”, “eles acham que a gente não é gente”, “eles não sabem falar com educação”*, entre outras. Apesar de muitas queixas, diferente das educadoras, eles conseguiram enxergar além das faltas/problemas, eles apontaram também sobre *“aquela professora que se preocupa com a gente”, “elas sabem respeitar”, “ela tira nossas dúvidas”*. Mesmo em menor proporção, eles viam algo positivo na escola e em algumas figuras do contexto escolar.

Acompanhei a turma do EJA ano IV, do turno vespertino (EJA IV VA) que tem 28 alunos frequentes, é uma turma majoritariamente negra, dividida entre meninas e meninos, de 15 a 18 anos. Essa turma não era turma dita “problema” pelos professores e gestão, mas ao referirem-se à ela traziam as mesmas características que descreveram nas turmas que eles consideravam problema. A turma é bastante comunicativa, falante e a maioria deles se colocam nas situações e discussões. Em algumas aulas ficam muito agitados e inquietos, em outras se concentram e participam mais. Foi observado que nas aulas das professoras que eles elogiavam, se envolviam mais nas atividades propostas.

A respeito disso, pode-se pensar na discussão trazida por Mahoney e Almeida (2005) sobre a psicogenética walloniana que explica a afetividade como um dos fatores que

possibilitam o desenvolvimento. No ambiente escolar, a afetividade influencia na reação do sujeito as diversas estimulações, ou seja, o modo como a relação professor-aluno é construída vai influenciar no processo educacional, podendo potencializar a relação ensino-aprendizagem ou criar barreiras para o processo, trazendo maior ou menor engajamento nas aulas.

Eles relatam gostar muito da aula de Educação Física e as pessoas que não jogam bola na quadra de esportes, ficam no espaço da cantina jogando dominó, ouvindo músicas e alguns dançando. Segundo Almeida e Mahoney (2005), o desenvolvimento integral da pessoa, se dá no processo: uma relação entre o cognitivo (predomínio do intelecto), o emocional (formação do eu) e o motor (movimento postural). As autoras pontuam também que o movimento tem um papel significativo em todas as fases do desenvolvimento humano, e esse movimento quando significativo expande as possibilidades de aprendizagens. De maneira geral, os momentos em que os alunos podem se movimentar e se expressar nessa escola, são momentos pontuais. Na maior parte do tempo, exige-se que os alunos mantenham-se sentados e quietos.

### 3. ENTRE PEDRAS, FLORES E ENCONTROS

Nosso primeiro encontro na escola foi em julho de 2018. Fomos recebidas pela coordenadora, que estava em seu primeiro ano na Escola Municipalizada Marielle Franco. A conversa fluiu enquanto ela nos mostrava o ambiente escolar e nos contava sobre já ter tido uma experiência de estágio com nossa orientadora em outra escola e em como tinha sido positivo, por isso ela tinha solicitado nossa ida. Relatou também sua preocupação acerca de muitas demandas, em poucos minutos os “alunos problemas” e as “turmas problemas” começaram a aparecer.

Neste mesmo dia, participamos da Atividade Complementar (AC) junto com algumas professoras, a qual fomos apresentadas enquanto estagiárias (cinco no total). Fomos recebidas de maneira positiva e na maioria dos discursos, tanto das professoras quanto da gestão foi enfatizado que elas consideravam muito necessário a presença de estagiárias de Psicologia naquele ambiente, tanto para os alunos ditos problemas quanto para elas que se descreveram como esgotadas, desmotivadas e com sentimento de impotência.

No que diz respeito aos alunos o discurso estigmatizante foi unânime, esses alunos foram descritos negativamente e a famosa queixa escolar não era direcionada a um ou outro aluno, mas a turmas inteiras, turnos inteiros, definidos basicamente como um problema sem solução. Além da culpabilização destes alunos, os familiares, o contexto social em que estão inseridos e o termo carência também foram usados como causadores e justificativa para comportamentos ditos problemáticos. Ficou nítido o que esperavam da nossa atuação, que reforçássemos o lugar medicalizante que a Psicologia ocupa há muito tempo, o lugar do diagnóstico, tratamento e cura. Éramos os mágicos que poderiam solucionar todos os problemas. Não acreditamos nesse tipo de magia!

Figueira e Caliman (2014) pontuam sobre como o processo de biologização e individualização dos problemas de aprendizagem e da vida nos leva a ignorar e, muitas vezes, não nos permite contextualizar historicamente e perceber que na maioria das situações esses problemas têm causas políticas e sociais.

Para Souza (2014), a queixa escolar é construída e mantida no universo escolar e é influenciada por todos os agentes escolares, numa rede em que todos estão interligados. Para a autora, “transpondo para a problemática da queixa escolar, permite pensar que criança, família e escola estão interligados produzindo fracasso e sofrimento. Nos atendimentos tradicionais, a escola não é vista como participante desta trama” (SOUZA, p.73, 2014). Foi possível perceber

também uma externalidade da escola em relação às queixas, apresentadas como queixas de alunos, sem considerar o contexto escolar, a rede e as relações.

Se por um lado aceitar as demandas como foram apresentadas nos colocariam como reforçadoras de práticas patologizantes, recusá-las nos afastariam e impossibilitaria nossa entrada na escola. Sobre o processo de demandas, Machado (2014) discute como aceitar ou recusar estas demandas fecham possibilidades, impedindo que elas sirvam para análise de situações e dificultando um processo de desconstrução e visibilidade ao campo de forças no qual, todos os atores escolares, inclusive as estagiárias, fazem parte, afetam e são afetadas nessa interação.

Machado (2014) argumenta também sobre as demandas serem uma via de imersão no campo, elas abrem o campo - mesmo sendo apresentadas as estagiárias enquanto receitas que devem ser seguidas. Mesmo com críticas ao poder medicalizante, não se pode negar que estamos inseridas nele e somos influenciadas, em maior ou menor grau. Atentar-nos a essas questões e refletir com frequência a serviço de quem queremos nossas práticas nos coloca no campo de estágio sob uma perspectiva diferente, possibilitando uma negociação com as professoras e a gestão sobre a nossa maneira de estar na escola, um tempo para nos aproximarmos, conhecermos as relações existentes e o jeito de existir desta escola.

Foi discutido sobre não termos um projeto pronto de intervenção, sobre a importância do projeto ser construído coletivamente por todos, inclusive os alunos. Assim começamos nosso caminhar, indo para a escola, assistindo as aulas, conhecendo as professoras, a rotina, as dinâmicas de funcionamento, as regras, as funcionárias, conhecendo parte destes alunos pela perspectiva dos alunos, possibilitando que eles falassem deles mesmos. Segundo Martinez (2010), treinar o olhar clínico para perceber como se dão as relações é de suma importância, buscar uma compreensão às origens dos problemas institucionais auxilia na busca pela superação do tradicional caráter rotulador do diagnóstico, enfatizando a importância do caráter qualitativo, comunicativo, processual e construtivo de diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares.

Nos primeiros dias assistindo aulas, era muito comum sermos perguntadas se éramos as psicólogas, dizíamos ser estagiárias de psicologia e para eles dava no mesmo. A partir daí era *“fulana vem aqui que ela vai te tratar”*, *“fulano é doido e precisa de tratamento”*, *“eu sou doida mas não repara não tia”*. Isso abria caminho para o diálogo, as perguntas e conseqüentemente, a novas relações. Desconstruir o modo como a Psicologia é vista na sociedade é um trabalho árduo, tensionar os alunos a pensar junto com a estagiária o que pode



ser a psicologia e as possibilidades da psicóloga num contexto escolar é um passo importante para implicar esses alunos no seu processo escolar.

Como já mencionado, a escola é de grande porte, tem muitas turmas/alunos, e participar de aula em todas as turmas estava demandando muito tempo e comprometendo um maior envolvimento com as turmas. Além disso, existia uma pressão das professoras/gestão que acreditavam que o problema central estavam em duas turmas específicas, um sexto ano e um EJA. Nos aproximamos dessas turmas e de todos os outros EJA's dos turnos diurnos da escola. Após um período assistindo aulas nessas turmas, observamos que as queixas dos alunos em relação a escola eram as mesmas. E apesar dos professores terem eleito uma EJA como a mais problemática, quando eles se referiam às outras turmas de EJA também descreviam as mesmas características, e os próprios alunos repetiam os discursos e se colocavam enquanto os problemáticos sem solução.

Estava criado um dos dilemas da nossa estadia nessa escola. Aceitar fazer um trabalho só com as turmas que estavam nos pedindo? Se sim, não estaríamos reforçando os estigmas que eles já carregam? Se não, não estaríamos negligenciando e sendo coniventes com o modo que eles são tratados? Decisões são complexas, e essa foi pensada e discutida coletivamente nas nossas supervisões, e se a gente conseguir minimamente fortalecer/resgatar a autoestima desses alunos e os ajudar a se colocarem em outro lugar na escola? Foi esse o caminho que seguimos, não com a turma do sexto ano<sup>2</sup>. Mas com todos os estudantes da EJA do turno matutino e vespertino, que em breve sairiam da escola.

Um ponto importante a ser mencionado é em como é difícil tentar sair da lógica de culpabilização. Em vários momentos, a estagiária pega-se culpando uma professora, a direção e até o aluno. O poder medicalizante molda-nos de tal forma que mesmo o criticando, vez ou outra cai-se na polarização e culpabiliza-se apenas um agente, ignorando o sistema falido e o fato de os erros/problemas estarem em todo o processo. Por isso, a prática de estágio é um período de tensionamentos constante, de responsabilizar, mas tendo em vista a complexidade do contexto.

Após o segundo encontro de AC com equipe gestora e docentes que participamos, começamos a frequentar turmas específicas, por isso, a partir de agora esse caminhar segue os passos do EJA IV VA. Essa turma é majoritariamente negra, tem mais ou menos a mesma

---

<sup>2</sup> Como dito anteriormente, o tempo foi muito limitado e precisamos estabelecer alguns critérios para definir as turmas de estágio. O lugar que os alunos do 6º ano ocupavam enquanto “turma problema” era preocupante, contudo, eles ainda continuariam na escola e os professores não tinham desistido dos mesmos, alguns acreditavam que poderiam aprender (diferentemente do que ocorria com as turmas da EJA), então pensamos em priorizar nosso trabalho junto as turmas que estavam mais próximas a sair da escola.

quantidade de meninos e meninas, são adolescentes muito comunicativos entre eles e também foram comigo. Já tinha assistido aulas nessa turma e ao me apresentar enquanto estagiária que estaria com eles dali em diante, fui recebida muito bem. Já havia me aproximado de alguns pelos corredores e nosso primeiro encontro oficial teve como tema o que tinha sido perguntado por muitos quando dizíamos que existiam outras possibilidades do ser psicóloga além de cuidar dos doídos, como eles traziam. O que pode fazer uma estagiária de psicologia na escola?

A partir desse questionamento abrimos um diálogo que, de certa forma foi moldando nosso caminho. Eles trouxeram características que acompanharam o estar na escola da psicologia por muito tempo, mas aos poucos, trouxeram também algumas outras possibilidades as quais tínhamos mencionado. Depois de construirmos juntos possibilidades, foi a vez de perguntar o que eles gostariam de discutir, trabalhar comigo no período que eu estivesse lá. O estranhamento foi instantâneo, eu era a alienígena que perguntava o que eles gostavam, ouvi deles *“mas você que tem que saber pró”*. Conversamos sobre ninguém melhor do que eles mesmos para identificarem seus interesses, mas segui sendo uma alienígena, o que não me surpreendeu.

Como mencionado anteriormente, foi entregue um papel a eles com duas colunas, para escreverem o que mais gostavam na escola e o que menos gostavam. Ao final do encontro, deixei um cartaz de interesses em branco para que, ao longo da semana, eles fossem colocando os assuntos que gostariam de falar. Quando voltei na semana seguinte, eles estavam eufóricos por causa de um dos dois únicos tópicos escritos no cartaz: sexo e comida.

Primeiro falei que era comum que adolescentes quisessem falar sobre sexo, que eles não precisavam criticar o colega por isso, já que a sexualidade era uma parte importante na vida do ser humano. Como vi que houve pouca participação no cartaz, saí perguntando em pequenos grupos se não tinham mais nenhum assunto os quais eles gostariam de falar, pouco a pouco, foram surgindo outros temas, que se repetiram entre eles e me surpreendeu de maneira positiva. Além de sexo e comida, saí da sala com assuntos como: desigualdade social, respeito, preconceito, racismo, drogas e loucura. Foi explicado que aquela era uma possibilidade e que não necessariamente todos os assuntos colocados como interesses seriam trabalhados.

Durante a supervisão pensamos em oficinas para trabalhar algum desses temas, que seriam definidos pela frequência que apareceram. Afonso (2015) define as oficinas em dinâmicas de grupo como um método de intervenção psicossocial, no qual devem ser considerados os interesses/demandas dos participantes. A autora traz também a importância da aceitação e apropriação deste trabalho pelos participantes, sem impor que estes participem. Por

isso, em todos os encontros não foi exigida a participação dos alunos. Quando algum não se envolvia, eu me aproximava, perguntava a opinião dele(a) sobre o que estávamos falando, mas sem forçá-los a participar.

A **primeira oficina** (plano em anexo) teve como objetivo desenvolver e/ou aprimorar o autoconhecimento, bem como conhecer algumas referências deles sobre si mesmo e iniciar uma comunicação horizontal. Foi feito um contrato de convivência e sigilo, que se referia a respeitar a fala de todos, e o sigilo garantido pelo código de ética do psicólogo, visando que eles se sentissem à vontade para falar e ouvir a todos.

Ainda no primeiro momento, foi solicitado que eles pensassem em algum famoso/personalidade que eles gostariam de levar para um jantar/uma festa e ao se apresentarem, diriam quem levariam e o porquê. Essa dinâmica contribuiu para que todos se descontraíssem. Eles ficaram muito empolgados com a ideia de saírem com algum famoso que gostam. Os famosos citados foram os mais diversos: Anitta, Bob Marley, Eminem, Emicida, Iza, Larissa Manoela, Leo Santana, Leonardo DiCaprio, Ludmila, Paola Oliveira, entre outros. Os interesses por essas pessoas eram pelos motivos mais diversos, e ao se apresentarem eles foram dizendo o porquê de gostarem dessas pessoas, tiveram desde admiração pela voz até ele/ela serem lindos.

No segundo momento foi entregue um papel que tinha duas colunas, em uma eles escreveriam o que sabia e poderia ensinar e o que não sabia e gostaria de aprender. A princípio, a resposta comum era *“mas eu não sei nada”*. Fui perguntando o que a pessoa gostava de fazer nas horas livres, dei o exemplo de que eu gostava de fazer mandalas e mostrei uma foto porque alguns não conheciam, foram surgindo coisas e pedi que eles anotassem. Quando terminassem, cada um leria o seu papel. Mas um aluno sugeriu que eu recolhesse os papéis e depois entregasse aleatoriamente, para que cada um lesse de um colega, eu amei a ideia e os colegas dele também, então assim fizemos. Um gostava de fazer carrinhos de madeira para o irmão, outra gostava de costurar, outro de consertar motos na oficina do tio, de dirigir, outras e outros gostavam de dançar, de cozinhar, tocar violão, etc. Algumas das coisas que eles sabiam e podiam ensinar estavam ligadas em alguns itens que outros colegas não sabiam e queriam aprender e foi interessante observar a surpresa de alguns pelo interesse do colega em algo que eles mesmo poderiam ensinar.

No terceiro momento fizemos uma síntese e avaliação do encontro, eles falaram bastante nesse momento e algo que me chamou atenção foi eles dizerem que gostaram muito de mim por eu ter sido educada com eles. Algo que foi automático e considero comum, para eles foi

uma prática diferente. Ao entregar o papel para que eles avaliassem a oficina, avisei que eles não precisavam se identificar e que deveriam ser sinceros, que se eles não gostaram de algo poderiam pontuar e que se tivessem uma sugestão para melhoras poderiam colocar no verso do papel. Para minha surpresa, a maioria dos papéis estavam escritos atrás e as sugestões deles, eram temas que eles gostariam de falar, repetiram o que já tinham escrito nos cartazes. Ficou claro que eles estavam mais uma vez me mostrando o caminho, e os temas que mais se repetiram foram desigualdade social, preconceito e racismo. Por conta do tempo e da amplitude desses temas não seria possível trabalhar com todos especificamente, apesar deles se atravessarem e conversarem.

As oficinas seguintes terão como elo principal, o preconceito e o racismo. A **segunda oficina** (plano em anexo) foi pensada como uma forma de começar a introduzir esses temas e como eles estavam sempre ouvindo músicas, vimos nelas a oportunidade de exemplificar algumas das questões trazidas por eles. Foram utilizadas músicas com diversos temas (lista em anexo), como feminismo, desigualdade social, genocídio da população negra, sistema de cotas e racismo, que denunciam o preconceito e principalmente o racismo. Foi utilizado um bingo musical, eles se dividiram em quatro equipes e cada grupo tinha uma música, que foram escutadas e eles falaram o que acharam sobre.

Foram sorteadas palavras que tinham nas músicas e a equipe que encontrasse 10 palavras primeiro venceria, cada palavra sorteada um colega escrevia na lousa e eu perguntava se eles conheciam/ sabiam o significado e discutiríamos juntos. A música que falava sobre cotas foi a primeira e foi mobilizador, para mim e para eles. Cotas foi a primeira palavra que chamou a atenção deles e alguns comentários surgiram, “*tu tá aqui por cotas, fulano*”, “*cotas é coisa de gente preguiçosa*”. Alguns deles me perguntaram o que eram as cotas e antes que eu pudesse responder uma colega disse “*é porque a gente era escravos e agora eles querem pagar a dívida*”, concordei que existia uma dívida e pontuei que pessoas eram escravizadas, depois foram jogadas a margem da sociedade e o sistema de cotas é uma luta do povo negro por reparação histórica e social.

Conforme Guarnieri e Silva (2017), as cotas são um mecanismo de ação afirmativa, que garante a reserva de um percentual de vagas para um grupo específico da população, que encontram-se em situação de desvantagem comparados aos demais. As autoras contextualizam a influência da escravidão, e a negligência e exclusão em relação à população negra, mesmo após a abolição, que intensificou a desigualdade social, racial e o acesso a oportunidades. A lei nº12.711 reserva um percentual de vagas para alunos que estudaram em escolas públicas

durante toda a vida, tenha renda de 1,5 salário mínimo per capita e estudantes autodeclarados negros e indígenas. Essa lei visa a democratização do ensino superior e a redução da desigualdade social no país, através da inserção de jovens em posição de desvantagem étnica e social nos espaços acadêmicos.

Ainda nesse encontro, surgiu uma discussão sobre a colega não ser negra, diziam que ela era apenas morena, “*negro é Bruno*” (referindo-se a um colega negro retinto ou tez mais escura). Ela reagiu lindamente dizendo “*sou negra sim querido, meu cabelo samba na cara da sociedade*”. Isso causou estranheza e discordância entre eles que tinham certeza que ela não era negra. Não fiquei surpresa com adolescentes negros se achando brancos porque isso me soou familiar, somos ensinados que ser negro é feio, então se tivemos “sorte” de ter a tez mais clara e traços mais finos, somos morenas. A leitura racial das pessoas, geralmente são baseadas no fenótipo, e as pessoas que se afastam do fenótipo negro se aproximam mais do processo de embranquecimento.

Outro trecho que gerou discussão foi “*o que rola com preto e pobre não aparece na tv*” e eles começaram a contar casos do vizinho que levou porrada da polícia, de um conhecido que sumiu, da amiga da mãe que foi acusada de roubo no trabalho, e essas histórias se repetiam no discurso deles. E quando chegou no trecho “*chega na escola outro portão se fecha, você demorou não vai entrar na aula de história*” todos quiseram falar do dia que precisou vir a pé e não conseguiu entrar, do dia que a filha estava com febre e ela atrasou e também não pode entrar, de quando ficou sem tênis e não pode entrar porque estava de chinelo, entre outros exemplos.

As outras músicas também tiveram questões que foram discutidas e há todo momento eles se colocaram enquanto pessoas que reconhecem essas situações, mas ao mesmo tempo, como exterior a elas. Foi frequente ao exemplificar situações eles mencionarem que acontecia isso porque a pessoa era negra, e não acontecia com eles porque eles não eram. E em um ou outro exemplo em que tinha acontecido, o discurso sempre estava atrelado ao “*eu nem sou negra/negro e isso também aconteceu comigo*”. O jogo fluiu bem e eles estavam empolgados e competitivos, ao final, a equipe que ganhou comemorou e reclamou quando os participantes das outras equipes também ganharam bala.

Outra característica comum no discurso desses estudantes foi a generalização do termo preconceito, eles descreviam situações de racismo enquanto apenas preconceito. Por isso, a **terceira oficina** (plano em anexo), que aconteceu em dois encontros, teve como objetivo trazer situações de preconceito para que eles identificassem os vários tipos de preconceitos e

pudessem diferenciá-los. Expliquei que não lhes diria qual o tema daqueles encontros e disse que ao final do segundo, eles que me contariam. Foram lidas as afirmações preconceituosas (estão disponíveis no anexo) e eles diziam se concordavam ou não, e abríamos discussão, o que gerou debates calorosos e muito informativos, além de que algumas questões tocaram diretamente em histórias de vida de alguns deles e eles se usaram como exemplo. Como na afirmação de que “*mãe solteira não sabe criar filhos*” e uma das garotas que já é mãe se manifestou dizendo que sabia criar seu filho, um menino lá no fundo que não costumava falar durante os encontros, defendeu sua mãe dizendo que ela sempre deu duro para fazer o melhor por ele e seu irmão. E o menino que tinha concordado com a afirmação ficou calado diante das argumentações dos colegas.

Enquanto eu ia lendo as afirmações, muitos palpites sobre o tema foram surgindo, é sobre feminismo, violência, aceitação, deficiência, racismo, política, homofobia, entre outros. Foi lindo ver o debate fluindo, eles argumentando e contra argumentando, eu apenas mediando para que todos pudessem falar, se colocar, eles estavam ocupando um lugar que era deles, de protagonismo. No fim da oficina, eles tinham muitos palpites e dúvidas, tinham afirmações sobre vários temas. Uma garota que sempre expressava seus pontos de vista nas oficinas, tinha como palpite que o tema era preconceito, porque era um dos temas que eles pediram e existia de muitas formas e magoava muita gente. Confirmei que estávamos falando sobre algumas maneiras de manifestação de preconceito e sobre como em alguns momentos eles aparecem de formas tão sutis e não percebemos, e muitas vezes agimos também de formas preconceituosas com os outros.

A **quarta oficina** (plano em anexo) teve como objetivo diferenciar preconceito e racismo, identificar situações racistas no cotidiano e em como isso afeta a vida deles. Iniciei perguntando o que eles achavam que diferenciava preconceito de racismo, e um dos meninos disse “*é que racismo é um preconceito por causa da nossa cor*”. Perguntei se os colegas concordavam com ele e eles responderam que sim, falei que eu também concordava, e que o racismo é um tipo de preconceito causado pela crença de que somos divididos por raças, e que existem raças superiores e inferiores. Que é importante a gente ficar atento para não praticar racismo, nem aceitar que pratiquem com a gente, porque o que as vezes aparece enquanto brincadeira e/ou opinião machuca, reprime e foi responsável pela escravidão na qual pessoas negras foram submetidas.

Lima e Vala (2004) diferenciam preconceito de racismo. Para eles, o preconceito pode ser definido como uma opinião preconcebida em relação a um indivíduo ou grupo, que gera

uma atitude hostil contra um indivíduo, geralmente por pertencer a um grupo desvalorizado socialmente. Enquanto o racismo “constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa” (LIMA, VALA, p.402). Outra diferença trazida pelos autores, é o fato do racismo existir em vários níveis, seja ele individual, institucional e cultural. Visto que, enquanto o preconceito permanece como uma atitude, o racismo é um mecanismo de discriminação e exclusão social.

A seguir entreguei uma cópia de uma música para cada um deles, pedi que cada um lesse um trecho e depois a ouvimos. O título da música é estereótipo, de Rashid (em anexo), que traz situações cotidianas que infelizmente, pessoas negras estão sujeitas. Depois perguntei se eles já sofreram situações de racismo e disse que quem se sentisse à vontade poderia nos contar, e foram surgindo várias situações de pessoas que se consideram negras e outras de pessoas que não se reconhecem enquanto negros, mas mesmo assim identificaram situações racistas no seu cotidiano.

Um deles nos contou que estava andando na rua com o irmão quando uma senhora olhou para eles e escondeu o celular no peito, e em como ele fez questão de dizer para a mulher que não era ladrão. Um outro colega comentou que sempre olham feio para ele na rua e que quando entra nas lojas da cidade, sempre seguem ele. Outro contou que estava na rua com os amigos, foram revistados por policiais e ele não foi porque não era negro (tinha a tez mais clara). Outros diziam se identificar com os relatos por também terem passado por situações parecidas. Uma menina contou que quando era criança todos a chamavam de cabelo de bruxa e por isso, ela alisou o cabelo por anos, mas que agora não alisa mais porque sabe que o cabelo dela é lindo. E tantas outras meninas manifestaram ter vivido o mesmo. Uma das meninas disse que já consegue enxergar o cabelo cacheado das amigas como bonito, mas ainda acha que o dela ficaria feio cacheado e por isso alisa. Ela recebeu incentivo das amigas para fazer a transição, combinaram de mandar vídeos e dicas de creme.

Considerarei importante pontuar que esse reconhecimento e aceitação do cabelo é um processo lento, que acontece de forma diferente para cada pessoa. A respeito dessa discussão, Felix (2010) discorre sobre a influência da escola nesse processo de reconhecimento e aceitação. A escola é parte importante da vida das crianças e adolescentes e neste espaço, as subjetividades e imagem de si vão sendo construídas. Para a autora, se faz necessário que os educadores não vejam os cabelos como algo que inferiorizam os alunos, mas como um

mecanismo de valorização de suas origens e identidades, buscando desempenhar a auto estima dos discentes e a aceitação.

Usar o cabelo natural vem sendo mais comum há cada dia, isso é um movimento de ressignificação racial que desloca a mulher negra do lugar da pessoa de cabelo “ruim” que precisa passar por processos de alisamento, muitas vezes dolorosos, que mudam a estrutura dos cabelos para sentir-se aceita. Mesmo com o movimento ganhando força e representatividade, ainda é comum o cabelo cacheado e/ou crespo ser considerado feio e utilizado como meio de agredir através do racismo. Muitas pessoas ainda sentem a necessidade e/ou vontade de alisar e alisam, e não é nosso intuito fazer com que essas mulheres que alisam se sintam mal ou menos negra por isso (FELIX, 2010).

O importante é as pessoas conseguirem identificar porque tem essas crenças acerca de seu cabelo, e é muito importante também aceitar que a colega, pode escolher usar o cabelo como se sente melhor. Existem motivos para a gente acreditar que o nosso cabelo natural é feio, e o racismo legitima isso de diversas formas, mantendo a ideologia européia, vista como superior e a negritude como inferior, para justificar toda desigualdade e falta de oportunidades para essa parcela da população como algo individual com viés meritocrático. (BONILHA, 2012) Outro ponto que achei necessário falar foi sobre a coragem deles, de enfrentar situações racistas. Seja as meninas que aprenderam a amar e cuidar dos seus cabelos, seja os meninos que não silenciaram em situações de extrema violência, que enfrentaram ao dizerem que não é por serem negros que seriam ladrões de celular ou de loja.

A **Semana da Consciência Negra** foi um período de preparação para o encerramento desse ciclo. Por conta do calendário letivo apertado da escola e da semana de provas, seriam nossos últimos encontros com a turma. Aconteceria um evento sobre a consciência negra, o qual ajudamos a organizar e me dispus a auxiliar a turma caso eles precisassem de algo para suas apresentações. Eles estavam muito empolgados e cheio de ideias, só que foi possível observar que a empolgação era mais por ser um evento do que pelo que a data representa. Então lhes perguntei se eles sabiam porque era comemorado a consciência negra no dia 20 de novembro, uma das meninas respondeu que era porque era o dia do orgulho negro, os outros concordaram. Perguntei se eles sabiam quem tinha sido Zumbi dos Palmares e uma outra menina explicou. Concordei e comentei que era comemorado nessa data porque foi o dia da morte de Zumbi, que morreu lutando por liberdade.

No encontro seguinte, realizamos uma dinâmica que tinha como objetivo pensar a negritude de uma maneira positiva. Foi construído um cartaz de uma mulher negra por uma das



alunas e iríamos preencher o cabelo da mulher com flores de papel colorido. Cada pessoa colaria uma flor e falaria uma característica que considera bonita ou positiva nela mesmo. Aos poucos, foram falando e colando. Algumas meninas e meninos mencionaram seus cabelos, outros o sorriso, os olhos, a boca, o corpo, a sobrancelha e a bondade. Comentei que estava lisonjeada de estar rodeada de pessoas tão bonitas e disse que achava que seria interessante a gente espalhar essa beleza pela escola, perguntei se eles tinham interesse em fazer uma exposição de fotos deles e eles toparam. Combinamos então que no dia seguinte eles levariam suas fotos e eu levaria papéis coloridos e revistas para que eles pudessem personalizar suas fotos.

No dia seguinte apenas cinco pessoas levaram as fotos, alguns disseram ter esquecido, outros disseram que não queria colocar as fotos no pátio para os outros verem. Então sentei com os que tinham levado e fomos personalizando de acordo com o gosto de cada um deles. Aos poucos, alguns alunos que não trouxeram foram saindo da sala e voltando com suas fotos impressas e sentando junto para personalizar. Outros ficaram olhando e disseram achar um absurdo sua beleza não ser exposta e foram imprimir suas fotos também. Depois três deles perguntaram se eu não teria dinheiro para emprestar para que eles pudessem colocar a foto deles também e ao final do encontro tínhamos vinte e duas fotos para expor e uma turma de modelos empolgados com suas fotografias.

Nosso próximo encontro foi para que eu assistisse o ensaio deles, eles participariam de uma apresentação de dança, uma das meninas cantaria uma música e um menino e uma menina trariam sua filha e sobrinha para desfilarem junto representando uma família. Eles estavam muito eufóricos, empolgados e dedicados para que tudo saísse como o planejado. E saiu, no dia seguinte eles e outras turmas se apresentaram, e foi lindo de ver, pura poesia no caminhar que cantarolava negritude e ocupação de espaços.

O dia 20 de novembro foi de suma importância nesse ciclo para eles, mas principalmente para mim. Estar numa escola que grita negritude, mesmo quando não se fala dela, movimenta nossa prática, porque nos tira do lugar o tempo todo. Poderia dizer que aprendi mais com eles do que aprendi em muitas aulas, e o que aprendi em muitas aulas me possibilitou estar ali, ouvir o que eles tinham a dizer, perceber questões que não eram ditas verbalmente mas atravessavam nossos encontros. Por vezes, esperam-se grandes feitos das psicólogas, mas acredito na potência dos encontros e das pequenas ações. E nos encontramos, trocamos e significamos muito das relações étnico raciais juntos.

Nessa semana, foram nossos últimos encontros, tinha sido planejado um encerramento com uma visita a UFRB, mas por conta da dinâmica e calendário da escola, não conseguimos

concretizar a programação. Foi sinalizado a eles que estávamos caminhando para o fim dos nossos encontros, contudo foi antecipado por questões nas semanas de prova e foi necessário conversar com eles individualmente e em pequenos grupos pelos corredores explicando a situação e me despedindo. Por conta da correria do fim do ano letivo, também não foi possível dar a devolutiva a escola, que ficou de acontecer na volta do próximo ano letivo (2019).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a importância e a necessidade de se falar sobre negritude no espaço escolar se faz necessário e urgente, especialmente quando se analisa o perfil étnico-racial da população brasileira. Nosso estar na escola nos possibilitou perceber como, apesar dos estudantes serem majoritariamente negros e existir uma lei que garante o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, ainda é muito vago e quase inexistentes debates que realmente apresentem essa história aos alunos.

O Brasil é um país capitalista extremamente racista, e isso é gritante num país com a maioria da população negra, onde estes são criminalizados e mortos por causa da cor de sua pele. Por vezes, a população negra é representada de forma pejorativa e as crianças crescem aprendendo que ser negro é ser considerado e visto como inferior, como trombadinha; é crescer vendo seus traços serem ridicularizados, é crescer aprendendo a se odiar, a acreditar que cabelos precisam ser domados, narizes afinados e isso, leva as pessoas a buscarem se aproximarem, o máximo possível, do padrão branco heteronormativo.

Alisar o cabelo, manter cortado, achar que tem a obrigação de andar sempre muito arrumado, são maneiras que as pessoas encontram para sentirem-se aceitas. Essas são algumas formas de enfrentamento que as pessoas usam para lidar com a violência do racismo que atinge a população negra desde muito cedo. Apesar de afastar em certa medida as pessoas de serem vistas enquanto negras, elas nunca serão consideradas brancas, então, mesmo que a violência aconteça em menor proporção, ela não vai deixar de acontecer.

Todas essas questões fazem com que os jovens não conheçam a sua história e a luta do seu povo. Por isso, é muito comum jovens negros não se considerarem negros, mesmo passando por situações racistas. Nosso estar nesta turma foi direcionado no sentido de acolher o sofrimento gerado pelo racismo, trazer questionamentos que pudessem gerar reflexões acerca da negritude e facilitar o processo de reconhecimento e aceitação.

Por fim, é difícil mencionar quão rica foi essa experiência de estágio e quão importante foi as estagiárias vivenciarem e terem a oportunidade de pensar sobre negritude no campo escolar, enquanto ainda são estudantes. Estar nesse campo proporcionou aprendizagens constantes, tanto na parte teórica, na supervisão e orientação, como também na inesquecível vivência no campo, no dia-a-dia com os alunos.

Entre as dificuldades encontradas, pode-se citar a ausência de discussões sobre racismo e negritude na academia, de maneira geral. Contudo, buscou-se referências para discutir tais questões na escola, auxiliando nas possibilidades de intervenção que pudessem garantir que a

estagiária trabalhasse de forma comprometida com o contexto e as demandas trazidas pelos estudantes, respeitando as singularidades de cada um.

Particularmente, tive muita familiaridade com o tema, como já foi dito, a escola era parecida fisicamente com a que estudei no Ensino Fundamental e isso, por vezes, me transportava para a minha história, de aluna negra que não reconhecia sua negritude. E, no presente, enquanto futura profissional negra que está passando pelo processo de ressignificação étnica, que se reconhece enquanto negra e sabe como passar por esse processo, apesar de ser libertador, é doloroso.

Apesar das dificuldades e limitações encontradas, o campo foi um espaço de reconhecimentos de potencialidades. Estar atenta ao que eles traziam me possibilitou caminhar com eles pelos tensionamentos necessários. Por isso, começar conhecendo suas referências e as percepções deles sobre o que eles sabiam e poderiam ensinar, foi um passo importante no sentido de autoconhecimento. Aprender a identificar situações preconceituosas, depois a diferenciá-las de racismo, auxiliou para que pudéssemos identificar situações de racismo vivenciadas por eles.

Exercitar pensar a negritude com viés positivo, descrevendo características que eles achavam bonitas neles e nos colegas, também foi um passo de suma importância no caminho da ressignificação da negritude, da aceitação e reconhecimento que se faz necessário para nossos jovens.

A prática foi atravessada por dificuldades que me ensinaram constantemente. Foi de suma importância estar no processo de terapia e buscar formas de lidar com minhas próprias questões sociais e raciais. O pouco acesso aos aspectos históricos e sociais das relações étnico-raciais e do racismo se faz presente também na universidade, nos colocando em campo com mais insegurança que o comum.

Contudo, estar no campo comprometida com os agentes daquela escola nos leva a praticar uma escuta e um olhar que, além de críticos, sejam atentos e sensíveis. E seja capaz de nos sensibilizar para o acolhimento do sofrimento provocado pelo racismo e seus efeitos psicossociais, buscando ressignificar com eles modos de ser, pensar e agir, visando aceitação e empoderamento.

Ainda há muito o que avançar para que o Brasil e o mundo deixem de ser racistas, mas mesmo que em passos lentos, tem-se avançado nessas discussões. Há alguns anos atrás, por exemplo, era difícil encontrar alunas com cabelos cacheados/crespos nas escolas e hoje é muito comum garotas exibindo e se orgulhando de seus cabelos. Por isso, é imprescindível a discussão

sobre negritude nas escolas, é preciso fortalecer a existência desses jovens e garantir espaços que respeitem suas cores e histórias.

## 5. REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M. **Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 3. Ed, São Paulo: casa do Psicólogo, p. 09-62, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BONILHA, Tamyres Proença. **O não lugar do sujeito negro na educação brasileira**. Tese (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 08-62, 2012.

CRUZ, Jéssica Thoaldo; MARTINS, Patricia. **Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade Africana**.

FELIX, Sayara de Brito. **Cabelo bom. Cabelo ruim: a construção da identidade afrodescendente na sala de aula**. Revista Africa e Africanidades, n.11, 2010.

FIGUEIRA, P. L.; CALIMAN, L. V. **Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida**. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, vol. 26, n. 2, p. 17 – 32, 2014.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; SILVA, Lucy Leal Melo. **Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, Vol. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto**. In A. M. Martínez (Org.), Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. p.17-29, 2005.

IBGE. **Censo 2010**. Dados disponíveis em: <censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 dez.2018.

Lei nº. 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de ago. 2012. Disponível em: . Acesso em: 27 dez. 2018.

- LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de psicologia, Natal, v.9 n.3, 2004.
- MACEDO, Shirley; SOUZA, Gledson Wilber de e LIMA, Monzitti Baumann Almeida. **Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia**. Rev. abordagem gestalt. [online]. 2018, vol.24, n.2, p. 123-133.
- MACHADO, Adriana Marcondes. **Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na psicologia escolar**. Temas em Psicologia, V. 15, n 1, p. 85 – 90, 2007.
- MACHADO, Adriana Marcondes. **Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar**, Psicologia: Ciência e Profissão, v. 34, n. 3, p. 760-773, 2014.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, São Paulo, n.20, p. 11-30, 2005.
- MARTINEZ, Albertina. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**, Brasília, v. 23, n. 83, p.39-56, mar. 2010.
- MARTINS, J. B. **Observação Participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar**. Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.
- NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil: Tentativas de desfarce de uma violência explícita**. Revista de Psicologia da USP, 2006, 17(1), p.89-98.
- MISKOLCI, Richard. **Reflexões sobre a normalidade e desvio social**. Estudos de Sociologia, 2003.
- PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e visão de mundo. In Patto, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** . São Paulo: casa do psicólogo, 1999.
- SANTOS, Marzo Vargas dos; NETO, Vicente Molina. **Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes**. Caderno de Pesquisa, v.41, n.01, 2011.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. A dor do aluno negro gerada no espaço escolar! In: SOUZA, Beatriz de Paula (Orgz.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 223-2007, 2007.

SOUZA, Beatriz de Paula (Orgz.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar: na contramão da medicalização da Educação e da vida. In:\_\_\_ VIÉGAS, L. S. et al. **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?**. Salvador: Edufba, p. 69-90, 2014.

SOUZA, Jessé. A construção do mito da 'Brasilidade'. In: SOUZA, Jessé et al. **A ralé brasileira: Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009a, p. 29-39.

STEPAN, Nancy. "A Eugenia no Brasil – 1917 a 1940". 2004. In: HOCHMAN, Gilberto. & ARMUS, Diego (orgs). **Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Ed.Fiocruz. pp. 331-391.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA. **Formulários de Preenchimento de projetos pedagógicos: Criação e Reestruturação de Cursos**, 2008.



## ANEXOS

### Plano da Oficina 01

**Tema:** Autoconhecimento/aproximação

**Objetivos:** Estabelecer contrato de convivência; desenvolver e/ou aprimorar autoconhecimento; iniciar uma comunicação horizontal; propiciar uma aproximação\relação com a turma; possibilitar que eles falem sobre eles mesmos, identifiquem e compartilhem suas qualidades e gostos.

### Atividades

**Atividade 01:** Apresentação e momento quebra-gelo.

**Procedimento:** Para essa atividade vai ser solicitado que eles pensem em alguma celebridade que gostaria de levar para sair (jantar, festa, cinema, etc). Depois eles se apresentam, dizem quem escolheu e explicam o porquê.

**Atividade 02:** O que eu sei fazer e posso ensinar e o que eu não sei e gostaria de aprender.

**Procedimento:** Para realização dessa atividade será distribuído para os um papel com duas colunas, de um lado a pergunta “o que eu sei fazer e posso ensinar” e no outro lado, o que não sei fazer e gostaria de aprender e será solicitado que eles mencionem pelo menos duas coisas em cada item. Ao terminarem, abriremos espaço para eles lerem o que escreverem e discutiremos os itens.

**Atividade de finalização:** Acontecerá uma síntese do encontro, com as impressões dos estudantes. Cada aluno vai receber um papel para avaliação da oficina com opção de boa, regular e ruim. Será avisado que será uma avaliação anônima, na qual eles não precisam se identificar, e no verso do papel eles poderão dar sugestões de melhoras.

## Plano da Oficina 02

**Tema:** Representatividade

**Objetivos:** Exemplificar algumas questões trazidas por eles através de músicas; iniciar um processo de desnaturalização de preconceitos, racismo e opressão.

### Atividades

**Atividade 01:** Músicas

**Procedimento:** Será solicitado que eles dividam-se em quatro grupos, cada grupo receberá uma letra de música. A seguir, integrantes do grupo lerão para a sala a música de sua equipe e depois as escutaremos e conversaremos um pouco sobre o que eles acharam de cada música.

**Atividade 02:** Bingo musical

**Procedimento:** No segundo momento será feito um bingo musical, serão sorteadas palavras que estão nas músicas e a equipe que encontrar 10 palavras primeiro vencerá, há cada palavra sorteada um colega escreverá na lousa e será perguntado se eles conhecem/sabem o significado e será aberto para discussão.

**Atividade de finalização:** Será feito uma síntese do encontro com a devolutiva deles.

### Músicas utilizadas:

Cota não é esmola – Bia Ferreira

100% Feminista – Mc Carol ( part. Karol Conka)

Ouçá-me – Tássia Reis

Não é sério – Charlie Brown Jr.

### **Plano da Oficina 03:**

**Tema:** Preconceito

**Objetivos:** identificar situações de preconceitos; identificar violências cotidianas geradas por preconceitos e em como as vezes elas aparecem de forma sutil que não percebemos, mas que não deixa de ser preconceito.

#### **Atividades**

**Atividade 01:** Concordo ou discordo

**Procedimento:** Será explicado que não vai ser dito o tema da oficina porque eles que iram identificar e falar ao final da oficina. Será apresentada afirmações sobre situações distintas de vários tipos de preconceitos vivenciados por muitos e eles dirão se concordam ou não e cada afirmação será aberta para discussão. Essa oficina é extensa por conta da quantidade de afirmações e para o tempo ser suficiente para manter o debate, a oficina será dividida em dois encontros.

**Atividade de finalização:** Acontecerá uma síntese do primeiro encontro desta oficina e eles dirão qual e\ou quais temas acham que se trata a oficina. A questão ficará em aberto e ao final do segundo encontro retomaremos.

### **Afirmações utilizadas no Concordo ou Discordo**

- 01- Lugar de mulher é na cozinha.
- 02- As pessoas com deficiência não são menos capazes que as outras.
- 03- Todo baiano é preguiçoso.
- 04- Meninos não devem brincar com bonecas e meninas com carrinhos.
- 05- Mulher não pode usar roupas curtas.
- 06- A pessoa com deficiência não pode trabalhar.
- 07- Quando alguém mais novo namora com alguém mais velho é por interesse.
- 08- Mulheres recebem menos que homens ocupando o mesmo cargo porque inferiores.
- 09- Mãe solteira não sabe criar filhos.
- 10- Idosos não podem trabalhar.
- 11- Todo morador de rua escolheu morar na rua.
- 12- Ser gay não é opção.
- 13- Pessoas de escola particular são mais inteligentes que as de escola pública.
- 14- Quem tem que trocar a fralda do bebê é a mãe.
- 15- Nordestino não sabe votar.
- 16- Candomblé não é de Deus.
- 17- Não existe amizade entre homem e mulher.
- 18- Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher.
- 19- Cabelo cacheado é ruim.
- 20- Todo negro é favelado.
- 21- Mulher de cabelo curto é lésbica.
- 22- Homem que se depila é gay
- 23- Pessoas brancas são mais inteligentes
- 24- Todo mundo tem as mesmas oportunidades.

## Plano da Oficina 04

**Tema:** Racismo

**Objetivos:** Diferenciar conceito de preconceito e racismo; identificar situações de racismo vividos no cotidiano.

### Atividades

**Atividade 01:** Estereótipo

**Procedimento:** Retomaremos o assunto preconceito, perguntando o que eles lembram dos encontros passados a respeito do preconceito. Posteriormente, será apresentado a música estereótipo, de Rashid, para ser lida por eles, depois ouviremos juntos. A seguir, abriremos espaço para discussão, eles falarão o que acharam e se tinha algo na música que eles gostariam de pontuar.

**Atividade 02:** Situações de racismo

**Procedimento:** Será perguntado se eles identificam situações de racismo na vida deles ou de alguém que eles conhecem, e quando alguém der algum exemplo será perguntado se mais alguém na sala passou pela mesma situação.

**Atividade de finalização:** Será feita uma síntese do encontro com a devolutiva deles.